

Ideologías: Estrategia del lenguaje y Política educativa

Por Alfonso LOPEZ QUINTAS

La investigación del uso estratégico que puede hacerse del lenguaje abre un campo de iluminación metodológica en el cual es posible clarificar una de las cuestiones más graves que tiene planteadas la sociedad actual: la configuración de proyectos educativos. Amparándose en la complejidad del tema, se lo plantea a menudo de forma voluntariamente ambigua para orientarlo —no sin cierta violencia— hacia metas dictadas por presupuestos ideológicos. El análisis metodológico del lenguaje es decisivo para poner el debido orden en la discusión y exigir a todos máxima sinceridad, atención imparcial a las exigencias de la realidad humana, entendida sin restricciones abusivas.

La situación española constituye en la actualidad una de esas encrucijadas históricas en las cuáles la actividad intelectual se carga automáticamente de dinamismo político, ya que todo converge hacia la acción ineludible y urgente. La vida intelectual se dobla de praxis política, es decir, de acción configuradora de ámbitos de convivencia humana.

Esta circunstancia confiere a mi exposición un carácter *comprometido*, en el doble significado del término: *exigente* y *delicado*. Ello me insta a hacer algo así como una declaración de principios que muestra inequívocamente las coordenadas en las cuáles se sitúa y cobra su cabal sentido mi estudio del tema.

LA PALABRA, ESE GRAN EQUIVOCO

Los análisis que voy a realizar, o al menos a esbozar y sugerir, no responden a mera voluntad *especulativa*, sino a urgencias de la *experiencia educativa* en distintos centros universitarios extranjeros y españoles. Diversas circunstancias me instaron hace unos cinco años a tematizar los supuestos de los que arranca la situación universitaria. Hasta entonces mi actitud había sido la del «intelectual puro» —por así decir— que se esfuerza en clarificar los problemas filosóficos, sobre todo los metodológicos.

Desde 1957, en que inicié la redacción de mi tesis doctoral, mi actitud básica estuvo decidida por una experiencia sorprendente. Había ido a Alemania con el propósito de elaborar una tesis doctoral acerca de temas antropológicos. Reunidos los materiales durante varios años de estudio, inicié decidido la tarea de redacción. Cual no sería mi sorpresa al advertir que no podía avanzar. Al hincar la atención en los términos básicos, éstos se difractaban en multitud de significados y me imponían la obligación de precisar en paréntesis y notas el sentido exacto que adquirirían en cada contexto. La complejidad y equivocidad del lenguaje filosófico actual es de tal grado que las notas explicativas hubieron de multiplicarse y agrandarse indefinidamente, hasta el punto de invadir el campo de la tesis y desplazar del mismo los temas antropológicos. Contra mi proyecto inicial, la tesis quedó polarizada en torno a cuestiones metodológicas. Su núcleo fue publicado con el título de *Metodología de lo Suprasensible* amplio volumen del que se desprende esta saludable lección: el pensamiento contemporáneo viene a ser una especie de terreno pantanoso en el que se hunde fatalmente quien no realice una labor sólida de fundamentación, de clarificación metodológica.

SE PRETENDE VENCER, NO CONVENCER

Cuando hace unos años hube de colaborar en la estructuración de una facultad universitaria, me vi abocado, sin pretenderlo, a una experiencia semejante. No había forma de moverse con un mínimo de seguridad en el campo de un lenguaje minado de equívocos. En principio, llevado por una actitud fundamental de confianza en los demás, pensé que a través de un diálogo sereno podría hacerse luz. La gran fuente de luz clarificadora del sentido de las cosas es el diálogo, como vehículo por excelencia del encuentro interhumano. Tanto mayor fue mi decepción al ir observando día a día, al hilo de largas y tensas reuniones, que nada apenas se planteaba por vía de encuentro dialógico, sino de lucha, de choque entre ideologías e intereses contrapuestos. Durante algún tiempo se guardaron las formas. Se fingía dialogar, intercambiando pareceres. Pero en verdad se trataba de *monólogos alternantes*, opacos, esclerosados, incapaces de entrelazarse con flexibilidad y voluntad de mutua clarificación, corrección, potenciación. Poco a poco descubrí que lo que se expresaba no podía tomarse nunca como la verdadera cuestión a tratar; era vehículo de segundas intenciones. Se hablaba en clave. Posteriormente, cuando las posiciones ideológicas se precisaron y endurecieron, no hubo inconveniente en simplificar las cosas y descubrir el juego. Las reuniones quedaron polarizadas sin ambages en el acto decisivo de la votación. Nada valía, en definitiva, cuanto se dijera, la claridad y profundidad de los conceptos, la lógica de los razonamientos. Se toleraba que cada uno consumiese el tiempo de su turno de exposición. Era simple ruido inofensivo de lluvia que cae. Lo único que contaba era la votación, previamente decidida por lo común. Si a través de la palabra se conseguía hacer prevalecer las propias tesis, tanto mejor. La violencia adquiría, así, un dulce ropaje democrático y racional. Si alguien

desmontaba las razones aducidas para legitimar las proposiciones hechas, nadie hacía eco a sus palabras para convertirlas en punto de partida de una discusión clarificadora. Sencillamente se las consideraba como una opción personal. Consumido el tiempo de las exposiciones, se procedía a votar. El peso del número prevalecía sobre el peso de las razones, que, si son poderosas, aunque sólo sean defendidas por una persona, deben prevalecer y decidir la solución. Evidentemente, se había optado por la *lógica del poder* y no por la *lógica de la razón*, que es, en el fondo, la lógica de la realidad misma y, consiguientemente, de la verdad. Como la verdad nos hace libres, cuando se la deprecia o pisotea, se anula de raíz la libertad. En estas reuniones he podido constatar de cerca a qué extremos puede llegar, en determinadas circunstancias, la impotencia de la razón.

Desde entonces, a golpes de experiencia he ido viendo cómo raras veces se habla para aclarar en común las ideas, clarificar posiciones y tomar decisiones justas. Se va a las reuniones a defender puntos de vista, con ánimo decidido a vencer, no a convencer. Convencer es vencer en común, entre todos. Son las razones las que se imponen a quienes las consideran con flexible apertura de espíritu. Y, como las razones se alumbran en la razón de cada uno, el hombre, al someterse a ellas, no se siente *alienado*, enajenado, sino llevado a lo mejor de sí mismo, porque en definitiva se deja guiar por su *voz interior*. Las razones no son impuestas por la razón de modo arbitrario. Son distintas de la razón, pero no le son distantes; constituyen su vida y su luz.

Para vencer, se necesita una estrategia, un arte de luchar. Cuando se quiere vencer, fingiendo que al tiempo se convence —según acontece en algunos procedimientos pseudodemocráticos— se echa mano de la *estrategia del lenguaje*, medio muy sutil de manipular a los demás y persuadirlos de que son perfectamente libres cuando se pliegan al peor de los vasallajes: el de la inteligencia y el lenguaje.

La voluntad de no someterme al género de terrorismo intelectual que convierte la democracia en una vía aparentemente decorosa para ascender a una forma de poder totalitario suscitó mi preocupación por los temas de política, sobre todo de política educativa. He llegado a los problemas políticos instado por un ambiente universitario en el cual las razones académicas se veían desplazadas, violentamente hostigadas a veces, por las razones políticas, entendidas en el sentido restrictivo de *partidistas*.

Mi decepción, mi alarma, mi indignación no han cesado de ir en aumento al observar durante los últimos años que la mayor parte de las energías no se consagran a la tarea sin duda más urgente de la enseñanza en todos los niveles: *eleva sensiblemente la calidad*, sino a convertir el proceso entero educativo en un medio para el logro de intereses políticos. Por motivos de cautela, se afirma que la meta no es sino transformar el modelo de hombre y sociedad, en aras de una mayor justicia y adecuación al ser humano. Esta afirmación confiere a ciertos proyectos de reforma educativa una imagen seductora, y la seducción no deja espacio libre para someter las cosas a revisión. Justamente, mi afán en el presente estudio es no caer

en la trampa de la fascinación, que es una especie de vértigo, y conservar la lucidez suficiente para descubrir el nexo que existe entre *la estrategia del lenguaje y la manipulación del hombre*.

RELACION ENTRE IDEOLOGIAS, PARTIDOS POLITICOS Y EDUCACION

Diversos libros y revistas dan cuenta cumplida de las posiciones de los principales partidos políticos respecto al tema educativo. Yo quisiera abordar el tema en profundidad, en el subsuelo metodológico, que es donde se ganan o se pierden las grandes batallas. En la situación actual se impone una formación muy sólida que nos permita tomar la *distancia de perspectiva* necesaria para orientarnos, optar personalmente y no dejarnos seducir de modo ingenuo por los profesionales de la demagogia. El hombre formado es el que sabe liberarse de la fascinación. Fascinarse es fundirse con algo que atrae seductoramente, y empasta. La fusión es una forma de inmediatez que no deja campo de juego entre la realidad que fascina y el hombre fascinado. Al no haber campo de juego, no hay posibilidades de acción consciente. Esta carencia de posibilidades de acción implica falta de libertad. El hombre fascinado es el que no conoce la libertad auténtica, la libertad de acción creadora.

La demagogia es el arte de fascinar bajo el pretexto seductor de liberar. La fascinación produce una peculiar forma de exaltación que sólo a los ingenuos les parece un sentimiento de plenitud por lo que tiene de vértigo. Dejarse llevar de alguna forma de vértigo produce al hombre satisfacción en cuanto implica un ceder en la tensión de la responsabilidad. Pero la experiencia nos confirma a diario que el vértigo no incrementa la libertad, la hace radicalmente imposible. La formación significa hacer viable la libertad frente a las diversas tentaciones de vértigo.

Fascinar a las gentes es una vía contundente hacia el poder político pues ya de por sí es una forma de poder sobre cada individuo. La fascinación convierte a las comunidades en colectividades, en *masas*, conjuntos de seres sin cualificación, sin capacidad de tomar opción libre, razonada y creadora.

El que quiere masificar por la vía exaltante de la fascinación tiende a reducir el campo de juego intelectual de las gentes. No les ofrece oportunidad de pensar, de entrar en diálogo crítico con los problemas. Procura arrastrarlas con ideas bien delimitadas, redondas, del todo hechas, opacas, ideas que se pueden lanzar como proyectiles al cerebro de los oyentes, *ideas fascinantes*. Es la táctica demagógica que tiende a vencer sin pasar por el rodeo del convencer. La demagogia es por esencia expeditiva. De ahí que su mayor enemigo sea el que se detiene a reflexionar y clarificar los términos y conceptos. El adversario por excelencia del tirano es el intelectual auténtico, el que rechaza todo género de fascinación para hacer justicia a la realidad y alumbrar así la verdad.

IDEOLOGÍAS QUE TIRANIZAN

Cuando no se precisan los conceptos y no se les concede libertad para irse adecuando más y más a lo real, los sistemas de ideas se convierten en *ideologías*. En el sentido peyorativo del término, las ideologías son *sistemas esclerosados* que en un determinado momento de la historia pudieron tener valor —como reflejo fiel de una vertiente de la realidad—, pero poco a poco se quedaron alejados de lo real fluyente. Las ideologías —enclaustradas en su posición desfasada— intentan hacerse valer de modo coactivo. Lo temible es que, una vez adoptada una actitud coactiva, no resulta apenas posible detenerse a medio camino. Puesto el hombre a organizar la vida, se ve forzado a organizarla *del todo*. Es ésta una especie de ley fatal que gravita en el fondo de los procesos que precedieron a la instauración de los regímenes totalitarios que llenaron de luto la historia más reciente.

El afán que da origen a todo movimiento ideológico es el de apoderarse de la verdad, acto inicial de violencia que se traduce en arbitrariedad política. Las ideologías son intentos de convertir en manipulable el saber de lo real, del mundo, de la vida, del hombre, de la comunidad, del Ser Supremo. A ello se debe que las ideologías se conviertan a la postre en fuentes natas de terror entre los hombres, pues al tornarse fácilmente manejables las fuerzas desencadenadas por el saber, causa escalofrío descubrir tal carga de civilización en gentes menesterosas de auténtica cultura.

Hay en los diversos momentos históricos partidos políticos que se centran en torno a determinadas ideologías, y se dejan impulsar por las mismas. Su acción es contundente en proporción directa al esclerosamiento de las ideologías que llevan a la base. Esta rigidez ideológica se opone frontalmente a la flexibilidad que exige el proceso formativo.

La formación humana es un proceso de puesta en forma de la capacidad creadora. Formarse es aprender a ser libre en vinculación a realidades que constituyen campos de posibilidades de acción con sentido. Asumir estas posibilidades de modo activo-receptivo es poner en acto la libertad. Este ser *libre en vinculación* es algo muy complejo y sutil. El gran intérprete es el que *domina* la obra que interpreta al *ser dominado* por ella. El gran ético es el que *modela* su existencia de hombre al *ser modelado* por los valores. Darse cuenta de esta forma sutilísima de participación activo-receptiva es dar un paso decisivo hacia la madurez humana. Este modo de participación en cercanía y distancia al mismo tiempo, uniéndose y distanciándose, despierta en el hombre la capacidad crítica, la facultad de discernimiento, que supone una actitud de independencia y de religación a la par. Toda forma de coacción rompe este juego espléndido de unirse y tomar distancia, haciendo inviable la creación del campo de libre juego desinteresado entre el hombre y lo real en el que se alumbra la verdad. Sabemos por la estética de la creatividad que el juego es fuente de luz y se realiza a la luz que él mismo desprende.

Cuando se impide hacer juego, se ciegan las fuentes de luz que iluminan la vida del hombre. El juego auténtico tiene su finalidad en sí. Es desinteresado. Toda coacción se realiza a instancias de un interés y anula la posibilidad de hacer juego. Con ello se desbarata toda labor formativa que tiende a lograr un hombre cabal, pleno. Esta forma de plenitud se alcanza a través del juego, como ya destacó Schiller: «El hombre sólo juega cuando es cabalmente hombre, y sólo es hombre cabal cuando juega».

EL REDUCCIONISMO O LA FALSA DEMOCRACIA

La formación —como todo juego auténtico— es un proceso dialógico, abierto, sorpresivo, el polo opuesto al esclerosamiento ideológico. ¿Cómo es posible que una persona o un grupo dominado por una ideología influya fecundamente en el proceso educativo y no más bien de modo gravemente perturbador? Esta es la importante cuestión que debemos esclarecer.

La lucha en torno al tema educativo responde con frecuencia a una voluntad de poder a ultranza. Esta voluntad se manifiesta en casos de modo violento. Otras veces de forma suave, ladina, sutil. Esta forma contenida pero implacable de forzar la situación se lleva a cabo mediante diversos modos de estrategia. Uno de ellos —no el último en efectividad— es la estrategia del lenguaje. Nada más importante para la formación de las gentes que poner al descubierto los diferentes modos de tal estrategia. Sólo con alertarnos, habríamos conseguido en esta ponencia una meta muy alta. No se olvide que una democracia auténtica únicamente es posible y fecunda si el pueblo está alertado, si no cabe la torsión arbitraria de la opinión pública, y se hace viable el encuentro sincero, inmanipulado, de los hombres con la realidad.

De hecho, la sociedad actual —aparentemente más libre que nunca— está en manos de quienes dominan los medios de comunicación, cuyo poder en orden a polarizar la atención de las gentes y modelar su capacidad crítica es incalculable. En la actualidad existen periódicos y revistas que son concebidos como instrumentos de poder, y son financiados con fines políticos muy concretos. Lo mismo cabe decir de la orientación soterrada que impulsa a determinados espectáculos. La manipulación del sexo, por ejemplo, tiene un largo alcance que desborda los límites de la problemática moral. Para dominar hay que reducir lo complejo a lo simple, depotenciar lo altamente significativo, diluir lo cualitativamente valioso en elementos neutros, disolver las estructuras. Lo bien estructurado es dúctil y fuerte a la vez; no se deja dominar ni masificar. El *afán de poder* va de la mano con el *reduccionismo*. No resulta en verdad fácilmente comprensible que el hombre actual, afanoso de libertad, exalte a los pensadores que someten el ser personal a drásticas reducciones, dejándolo expuesto a todos los recursos de la violencia. Urgencias vitales ineludibles nos obligan a clarificar el nexo que media entre el afán mani-

pulador y el uso estratégico del lenguaje. Esta clarificación nos permitirá sorprender entre bastidores los diversos vínculos que pueden darse entre las ideologías, los partidos políticos y el problema educativo. Es éste un tema que no se logra plantear en rigor si se lo aborda directamente. Debe ser analizado en el contexto amplio de la voluntad de poder, del esclerosamiento ideológico y de la imposición unilateral de los propios criterios a través de la estrategia del lenguaje. ¿Qué se entiende por estrategia del lenguaje y qué procedimientos moviliza?

MANIPULACION DEL HOMBRE Y ESTRATEGIA DEL LENGUAJE

El lenguaje no es mero *medio para* comunicar lo ya sabido. En un estadio anterior, el lenguaje es el *medio en* el cual se realiza el conocer; es el vehículo viviente del acceso del hombre a lo real, el campo de iluminación donde se alumbra la verdad. La articulación del lenguaje se halla en estrecha vecindad con la articulación del pensamiento. La más leve alteración del sutil tejido del lenguaje repercute inmediatamente en la delicada trama del pensar. Con perfecta lógica, los giros operados en el plano del pensamiento por los filósofos se reflejan fielmente en la peculiar modelación del lenguaje que éstos llevan a cabo. Viceversa, si se adopta una forma de expresión determinada, se encauza el pensamiento por una línea precisa que puede no responder a las propias intenciones. Nada más fecundo que el lenguaje en el orden del conocimiento. Nada más temible que el poder que alberga el lenguaje para orientar subrepticamente el proceso cognoscitivo y valorativo.

Como expuse con cierta amplitud en otros lugares, este poder arranca sobre todo de la fuerza propulsiva que albergan los esquemas (o pares de conceptos contratados): «sujeto-objeto», «acción-pasión», «dentro-fuera», «ensimismamiento-alteración», etc. El hombre posee la tendencia a pensar y a expresarse dentro del cauce de tales esquemas. En el campo de tensión mental que éstos fundan, los términos que los integran adquieren su sentido preciso —en cada contexto—, se cargan de prestigio o se deprecian y envilecen.

El uso estratégico de los esquemas tiene por fin exaltar o depreciar ciertos términos especialmente significativos en un determinado momento sociocultural. En cada situación histórica hay vocablos orlados de prestigio que ejercen una especie de conjuro y fascinación sobre las mentes. Los términos «orden» en el siglo XVII y «razón» en el siglo XVIII poseían un valor altísimo e incuestionable. Este valor confería a los textos filosóficos de la época una firmeza que ya no presentan cuando son leídos en la perspectiva actual. Recuérdense *El discurso del método* de Descartes y el *Tractatus de intellectus emendatione* de Spinoza. Esta exaltación de los términos «razón» y «orden» procedía del prestigio que a la ciencia físico-matemática acababan de conferirle sus primeros grandes éxitos.

EL JUEGO DE CONTRAPONER

El matiz de atracción o repulsión que adquieren otros vocablos en ciertas coyunturas culturales responde más bien a recursos de astucia lingüística. Entre éstos destaca la estratégica contraposición de términos dentro del campo expresivo de los esquemas. El vocablo *apertura* suele contraponerse a *cierre*. Tenemos el esquema:

Apertura - cierre

El vocablo *libertad* se contrapone en muchos casos a *sujeción*, *en-cierro*. Se forman así los esquemas:

Libertad - encierro

Libertad - limitación (sujeción a límites)

En el dinamismo del pensar y del hablar se superponen fácilmente tales esquemas, con lo cual *apertura* queda emparejado gloriosamente con *libertad*, y *cierre* con *sujeción a límites*. La contraposición a *libertad* arroja sobre el concepto de *limitación* un aura de desprestigio en momentos —como el actual— de supervaloración del concepto «libertad». Esta matización vela ante la mente de las personas poco avisadas el valor positivo que en muchos casos encierran los *límites*. La contraposición se hace abrupta, no deja huelgo para una labor de matización y los conceptos se tornan opacos, aptos para la lucha demagógica.

De modo semejante, el término *independencia* se contrapone en el lenguaje cotidiano a *sumisión*. El término *libertad* se opone a *sujeción*, vinculación a normas externas, extrañas, hostiles en casos. Superpuestos subrepticamente ambos esquemas, el término *independencia* queda emparejado con *libertad* y contrapuesto a *vinculación*. Al correr del discurso mental o de la conversación, cuando no media un análisis cuidadoso del sentido del lenguaje, esta contraposición suele convertirse drásticamente en *oposición dilemática*. El dilema no deja campo de juego para realizar las debidas precisiones y no permite advertir la posibilidad de que ciertos modos de vinculación sean fuente de modos eminentes de libertad. El pensar por dilemas —procedimiento muy halagado por el éxito demagógico— lleva a la *depauperación* de la vida intelectual.

El término *progreso* en principio significa *avanzar*, y se opone a *estar parado* y a *retroceder*. Ello da lugar a los esquemas:

Progreso - regreso

Progreso - detención

Avanzar significa a veces mero tránsito de un lugar a otro, de un momento a otro; en otros casos implica una mejora, el logro de cotas cualitativamente más altas. En el primer caso, el cambio se opone a la no-mu-

tación. Da lugar al esquema: *cambio - persistencia*. No hay todavía juicio valorativo. En el segundo caso, el cambio se opone al estancamiento en posiciones imperfectas que conviene superar, o a la vuelta a situaciones anteriores todavía más menesterosas de perfeccionamiento. Estas contraposiciones se reflejan en los esquemas:

Cambio - estancamiento

Cambio - retroceso

Al superponer estos esquemas, los conceptos de *cambio* (cualitativamente neutro) y el de *progreso* (en sentido meramente temporal o espacial) se contaminan con el concepto de cambio en sentido *cualitativamente positivo* adquiriendo así un carácter prestigioso. Por su parte, los términos *detención* y *regreso*, en principio neutros, se contaminan con los términos *estancamiento* y *retroceso* (teñidos de sentido peyorativo).

Estas vibraciones o armónicos que adquieren los términos y los conceptos correlativos en el juego de las contraposiciones que tienen lugar en las columnas de esquemas afines ejercen un papel fascinador en proporción directa a la condición ambigua, borrosa, de la operación mental en que se realizan. Se adivina una correlación, se le da por sólidamente fundada, y se monta sobre ella toda una dialéctica mental. Esta dialéctica seductora, pero básicamente endeble, se halla a la base de los procedimientos estratégicos. Debemos estar sobreaviso ante los múltiples modos de procedimiento estratégico que se ponen en juego en las controversias intelectuales y políticas. Para facilitar la labor de discernimiento, aduzco esquemáticamente algunos de tales procedimientos.

1. *Planteamientos estratégicos*

a) *Planteamiento con respuesta predeterminada*.—Se propone una cuestión de tal forma que casi puede determinarse la respuesta en virtud del carácter prestigioso o repulsivo de un vocablo. Preguntar actualmente a una persona si es partidaria de la inquisición es tener el camino andado para obtener respuesta negativa, porque el término *inquisición* se contrapone a *libertad* y se vincula a *sujeción* y a *rigidez dogmática*. Si aceptamos los planteamientos que se nos proponen en las luchas ideológicas, a menudo tenemos la suerte echada. Es aceptar la batalla en terreno enemigo.

b) *Planteamiento unilateral*.—Orientar el análisis de una vertiente de la realidad de modo unilateral es un recurso estratégico de incalculable poder porque con ello se destacan en exclusiva unos aspectos con grave quebranto de los otros. Dar por supuesto en principio —por ejemplo— que toda relación del hombre con las realidades del entorno es *pasiva* significa una injustificada amputación de las posibilidades más altas del ser humano. Partir del principio de que en el dinamismo de la vida per-

sonal sólo se da una forma de sentimiento, cierra la vía para comprender a fondo los modos de experiencia humana más alta.

c) *Planteamiento no matizado*.—El que plantea de modo unilateral un tema complejo procede de forma expeditiva, sin practicar las debidas matizaciones y distinciones. El que piensa y habla a impulsos del afán de poder no se pliega a la realidad, intenta más bien domeñarla, someterla a sus esquemas como a un lecho de Procrustes. Es elemental, drástico, poco inclinado al análisis paciente de los mil matices que presenta la realidad y muy decidido a interpretar los diferentes aspectos de lo real de modo arbitrista, coactivo, en conformidad a sus convicciones básicas.

d) *Planteamiento dilemático*.—La falta de matización no permite descubrir la vinculación profunda de conceptos aparentemente opuestos y lleva a escindirlos dilemáticamente, desgarrando con ello el delicado tejido del pensamiento. Recuérdense los abismos de confusión que abrió en la filosofía el mero hecho de entender como relación dilemática la relación de contraste que media entre mandar y obedecer, libertad y cauce, autonomía y heteronomía, recogimiento y diálogo, recogimiento y sobrecoigimiento... El procedimiento de pensar mediante dilemas presenta un aspecto brillante, pero esta brillantez, en definitiva, no es sino la contundencia banal del que desconoce la riqueza de la realidad y procede en el pensar de modo arbitrario y coactivo. La demagogia ensambla estas peligrosas características: actitud coactiva, procedimiento arbitrario, contundencia en los planteamientos, simplificación abusiva de la realidad y de la verdad.

2. El procedimiento de la mofa

Esta actitud expeditiva carece de recursos para abordar en profundidad los problemas. Ante un adversario con poder dialéctico y sólida formación, suele acudir al recurso fácil de la mofa, aplicándole un término lastrado de resonancias negativas en el momento actual. Personas, instituciones, corrientes enteras de pensamiento pueden quedar fuera de combate mediante la adscripción estratégica de una etiqueta hábilmente seleccionada.

3. Procedimiento de deslizamiento del discurso

a) *Deslizamiento del individual al universal*.—Tres personas me dicen algo adverso acerca de un conocido mío. Yo se lo transmito con esta frase: «Esto afirma *la gente*». Con sólo el empleo de un término universal («la gente») consigo potenciar al máximo el efecto de la noticia. Posiblemente este efecto perturbador alcance incluso carácter de *angustia*, pues, a diferencia del miedo —que es temor a una realidad acotada ante la que pueden tomarse medidas—, la *angustia* es el sentimiento de inseguridad absoluta que sobreviene cuando el peligro se hace omnipresente, y no se

sabe adonde acudir. El término «gente» alude a una *realidad envolvente*, sin rostro, sin configuración precisa y delimitada, que ataca con su poder de crítica todos los flancos del ser afectado.

b) *Deslizamiento de sentido*.—Apoyándose en cierta comunidad de significación que hay entre varios términos, se pasa de unos a otros con el fin de hacer prevalecer una interpretación tendenciosa. Se contrapone por ejemplo *justicia* a *egoísmo*. El egoísmo implica una oclusión en los intereses del yo, cerrazón frente a los problemas de los demás. Para caracterizar el ámbito de «los demás» frente al del yo individualista, basta movilizar el término *colectividad*. «Abrirse a la colectividad» es una frase que en este contexto se carga inmediatamente de valor positivo. Presenta una imagen amable. Estamos ante el esquema *individuo-colectividad*. Si no se precisa la distinción que media entre *individuo* y *persona*, se tiende a superponer el esquema anterior y el esquema *persona-comunidad*. A su vez, ambos esquemas, vistos desde la perspectiva de la *cerrazón egoísta* y de la *apertura altruista*, son fácilmente emparejables con los esquemas siguientes:

ensimismamiento - alteración,

oclusión - apertura,

en mí - fuera de mí,

interior - exterior,

privado - público.

Debido al proceso de contaminación que se da —según la Teoría de los contrastes— entre los términos de cada columna en la serie de esquemas afines, los términos «privado», «interior», «oclusión», «ensimismamiento», «persona» y sus derivados quedan afectados por el signo negativo que presenta en este contexto el término «individuo». En virtud de esta connotación, todo lo que se considere *privativo* de la persona humana se interpretará expeditivamente como opuesto a los intereses de la colectividad y a la necesaria actitud de apertura comprometida a los mismos. Todos los valores que puedan albergar los términos de la primera columna son oscurecidos por el efecto fascinante de esta contaminación semántica producida subrepticamente en el dinamismo del pensar. Se ha dado un astuto deslizamiento de sentido. Se ha pasado del concepto de *persona* al de *individuo*, merced a la condición *singular* de ambos. *Individuo* significa indiviso, unidad irreductible de una colectividad. *Persona* agrega a la condición individual la positiva vinculación a una estructura comunitaria. La realidad personal es de por sí comunitaria. Su modo peculiar de *interioridad* no significa *oclusión*, alejamiento de la comunidad, sino, justamente, capacidad de fundar vínculos con los demás, vínculos creadores de ámbitos comunitarios. Cuando se afirma que una persona tiene mucha vida *interior*, no se mueve el pensamiento dentro de las mallas de los esquemas espacialoides *dentro-fuera*, *en mí-fuera de mí*, *interioridad-exterioridad*, sino en el campo dinámico del esquema *apelación-res-*

puesta. El hombre con vida interior es el hombre capaz de apelar a los demás y responder a sus apelaciones. Esta dialéctica fecundante de apelaciones y respuestas funda un campo de juego en el cual no existe el dentro y el fuera, el salir de sí y el entrar en sí.

El lenguaje, con sus múltiples vibraciones, facilita estos deslizamientos de sentido, gravemente perturbadores de la lógica mental y difícilmente detectables por quien no haya cultivado su capacidad metodológica.

4. *Procedimiento de valoración por contraste*

Se intenta valorar una realidad mediante su mero enfrentamiento a un término de contraposición afectado de signo negativo. Si, al hacer la propaganda de un film, se subraya que su proyección ha estado prohibida durante años por la censura, no se expresa ningún juicio positivo de valor. Pero se pone en juego el esquema «prohibido-permitido», fácilmente yuxtaponible al esquema «coacción-libertad». La obra permitida queda con ello rodeada del aura de prestigio que exhala en el momento actual el término «libertad».

El uso estratégico del lenguaje —en sus múltiples formas— tiene por fin distorsionar los esquemas que vertebran el conocimiento y la capacidad de juicio de los hombres, y ejercer así una forma de poderoso dominio sobre éstos. Este dominio es fácil de adquirir, dada la peculiar capacidad del lenguaje para disimular las ocultas intenciones del que lo usa con afán manipulador. La única defensa eficaz contra esta arma artera —temible en épocas de inflación publicista, no domeñada por una recia *Ética de la comunicación*— es la perspicacia analítica para delatar equívocos y tergiversaciones de todo género. A la astucia para confundir hay que oponer la clarividencia para ordenar. Sólo nos mantendremos en alguna medida libres si instauramos el recto orden en ese medio tan vulnerable que es el lenguaje.

SENTIDO DEL PROCESO EDUCATIVO

Ante los diferentes modos de estrategia que se practican respecto a temas educativos por ambición de poder político, la única defensa eficaz es exigir seriedad en los planteamientos. Y la forma más cortés y enérgica de hacerlo es dejar en claro qué es en verdad la educación y qué la política, y poner al descubierto los planteamientos pedagógicos superficiales. Veamos algunos aspectos por vía de ejemplo.

TERMINOS AMBIGUOS POLITIZADOS

Se habla profusamente de proyectos educativos, alternativas para la enseñanza, dirección de los centros, etc., pero más de una vez siente uno la tentación de preguntar a los portavoces políticos qué entienden en ri-

gor por *formación humana*. Toda reforma de las estructuras educativas debe ser realizada en virtud de un análisis a fondo de lo que es e implica la enseñanza, la educación y la formación. Hoy, sin embargo, todo se hace más bien deprisa, y con frecuencia a instancia de intereses partidistas y no de una consideración objetiva de las cosas (1).

Proyectos educativos tan ambiciosos como son los de Everett Reimer, A. S. Neill, Celestin Freinet y Francisco Gutiérrez tocan temas extremadamente delicados, pero no se cuidan de analizar en serio los términos, conceptos y esquemas mentales que están a la base del tratamiento intelectual de los mismos. Hablan con frecuencia de *libertad* en un plano elemental, como si la libertad humana se redujera a liberación de trabas externas, y dejan de lado toda la rica complejidad del fenómeno de la libertad cabalmente entendido. Atacan toda forma de *represión* sin precisar qué se entiende en rigor por tal, y cómo se distingue la *religación* activorreceptiva a una realidad y la *sumisión* pasiva a una norma coactiva. Yo puedo vincularme a una realidad que me es *distinta* pero no *distante* ni *extraña*, y convertirla en *íntima*, en principio impulsor de mi actividad. Esta realidad deja así de serme *externa*. Cuando renuncio a algo, y asumo esta renuncia para elevarme a un nivel de realización personal muy alto, no sufro una *represión*, ni freno o bloqueo el dinamismo de mi persona. Una renuncia ensamblada en un conjunto dinámico lleno de sentido no significa un trauma que se enquiste en el espíritu fatalmente y dé lugar a un fenómeno patológico. Es un trauma, ciertamente, pero de crecimiento. La renuncia consciente y libre nos confiere libertad porque nos sitúa a distancia de perspectiva respecto a la realidad y a la vertiente más impulsiva de nuestra realidad personal.

Estremece analizar proyectos educativos que pueden decidir la suerte de millones de hombres y no se cuidan de realizar las matizaciones más indispensables. Esta matización honda, rigurosa, es lo que debemos exigir con toda firmeza a los pedagogos y a los políticos. Un proyecto político no puede estar decidido por intereses partidistas, porque ello significaría convertir a los ciudadanos en *medios* para el triunfo de los profesionales de la política. Cuando Platón sugería que los dirigentes de la cosa pública fueran *filósofos*, quería en realidad exigir que tuviesen capacidad de ir al fondo de los temas y problemas y no se contentasen —al modo sofístico— con vencer al adversario mediante trucos efectistas de lenguaje y astucias malabaristas. Nadie más lucidamente que Platón ha visto que la estrategia basada en el carácter seductor de las medias verdades debe ser enérgicamente proscrita, pues, si permite ganar de momento ciertas batallas, acaba dañando gravemente y en su raíz a la comunidad humana.

Bastaría seguir hasta el fin todo lo que implica la proposición de una

(1) Ocurre a veces que la intención de base es noble, generosa y constructiva, pero los planteamientos son excesivamente endebles y se prestan a ser manipulados en favor propio por quienes sostienen ideologías distintas y persiguen metas diferentes, incluso opuestas.

escuela *laica* para caer en la cuenta de la multitud de problemas gravísimos que suscita el tema educativo y que apenas son objeto de la debida atención. Sencillamente, se movilizan términos ambiguos, cargados de mil resonancias estratégicamente utilizables, y se intenta vencer al oyente mediante argumentaciones aparentemente coherentes y fundadas. El término *laico* se carga de prestigio cuando sugiere una actitud de serenidad opuesta al *fanatismo religioso*. Para mostrar la existencia de éste suele hacerse una crítica de la religión *expeditiva*, que tiene más carácter de insulto que de análisis objetivo de los hechos. Así, los reproches que se hacen a la Religión en el modelo de reforma educativa presentada por A. S. Neill (*Summerhill*, F.C.E. México 1963) no resisten el análisis más benigno. Parecen provenir de los momentos menos lúcidos del pensamiento decimonónico. Sobre bases tan endebles intelectualmente y con planteamientos tan expeditivos, si no energuménicos, es imposible desarrollar una acción reformista mínimamente responsable. El fracaso está asegurado de antemano.

Otros términos decisivos en el problema de la educación y sometidos, asimismo, al proceso tergiversador de la estrategia del lenguaje son los adjetivos que suelen aplicar algunos partidos al sustantivo *escuela*. Se habla de escuela *pública, igualitaria, cogestionada, autogestionada, autónoma, neutra, pluralista, socializada*... Un serio análisis del largo alcance de estos términos dejaría bien en claro que la rapidez y drástica contundencia con que son manejados en muchos manifiestos y proyectos educativos es un recurso estratégico para hacer plausibles tesis extremadamente comprometidas e infundadas.

Se pretende que todos los alumnos tienen por naturaleza capacidades *iguales* y que la diferencia de cualidades procede en exclusiva del medio social en que se desarrolló cada ser humano. De esta supuesta igualdad se parte para tachar de injusta toda práctica *selectiva*. En virtud de estos principios, se considera a todo alumno seleccionado como un *privilegiado*.

De modo análogo, se rechaza todo método de *selección* del profesorado mediante tribunales especializados. Sería muy instructivo, pondría al trasluz muchas intenciones ocultas examinar de cerca por qué se ha montado toda una campaña contra el sistema de oposiciones, y se ha pasado inmediatamente a exigir que el control del profesorado se halle en manos de claustros masivos, formados en su mayor parte por personas desconocedoras de la temática de las diferentes disciplinas. De cada disciplina académica hay en todo claustro universitario unos cuantos especialistas. Los demás componentes del claustro están incapacitados para realizar una labor de selección solvente. Sin duda, el sistema de oposiciones presenta defectos, sobre todo por falta de objetividad en los jueces. Pero los últimos años nos han permitido constatar que el sistema de nombramiento directo da lugar a arbitrariedades mucho mayores. Las oposiciones no siempre son fácilmente manipulables. En el sistema asambleario que se propone, los criterios de selectividad estrictamente

académicos serían drásticamente eliminados para hacer posible el favoritismo de partido. En los últimos tiempos se ha podido observar una creciente politización de las oposiciones. Sin embargo, al ser éstas públicas y dar opción a cada aspirante a mostrar su grado de preparación, la incidencia de la política no es *del todo* decisiva. En un sistema asambleario, entendido al modo usual, sí lo será, al menos *de hecho*. Ya sabemos cuántos métodos son posibles en una asamblea o junta para hacer prevalecer una tesis y presentarla como fruto de una decisión democrática.

A toda costa debe despolitizarse la enseñanza, evitando toda ingerencia de la política en la estructuración del ámbito educativo. Suele decirse que el estudiante y el profesor son ciudadanos, y como tales deben estar comprometidos en la vida política, entendida como preocupación por la cosa pública. Esta observación es exacta, en principio, pero debe ser matizada. En todo régimen democrático hay vías especializadas para realizar la acción política, específicamente tal. Los ciudadanos deben aportar la colaboración que les compete. Pero ello no significa que toda actividad profesional deba estar orientada por móviles políticos. La mejor colaboración a la comunidad que pueden hacer un profesor y un estudiante, *en cuanto tales*, es desarrollar a perfección sus tareas conforme a la lógica interna de la disciplina de que se trate. Así como en el juego deportivo es espúrea toda ingerencia de intereses ajenos a la marcha misma de la acción lúdica, el juego educativo debe regirse por su normatividad propia.

Se defiende a veces el carácter *neutro* de la enseñanza y se impugna la *obligatoriedad* de la enseñanza de la Religión. Se olvida que *obligar* no es de suyo *coaccionar*, imponer desde fuera; es *ob-ligar*, insertar en algo *valioso* por vía de *apelación*. El hombre es un ser *instalado* —no arrojado— en un entorno, que lo fecunda con su poder apelante. Es libre, pero su libertad debe conquistarla con esfuerzo y riesgo en una situación compleja, rica, limitada, envolvente, a menudo coaccionante. En cuanto al hombre no se le pide permiso para traerlo a este tipo de existencia *dialogica*, dicha instalación puede considerarse como una *coacción*. Pero más adecuado a la realidad sería interpretarla como un *don*, el don fundamental del existir específicamente humano (2). Instar al alumno a ensamblarse de modo activo-receptivo en los distintos ámbitos que constituyen el entorno humano —el ético, el estético, el económico, el religioso...— es una forma de *ob-ligación promocionante de la libertad*. Indudablemente, carece de sentido y no es, por tanto, lícito forzar la actividad creadora de los jóvenes en cualquiera de sus vertientes —artística, ética, religiosa...—. Pero inmergir al joven en ámbitos de posible libre juego no entraña *coacción*, sino *apelación a su libertad*. (Se observa de modo nítido en las experiencias de interpretación artística). El ensamblamiento en la comu-

(2) Como subrayó Peter Wust, la orientación del hombre ante los enigmas de la existencia viene determinada por su actitud primaria frente al entorno, actitud que puede adoptar dos formas polarmente opuestas: **apertura confiada y agradecida, repulsa obstinada**. (Cf. *Naivität und Pietät*, Mohr, Tübingen 1925).

nidad religiosa es una manifestación más de la múltiple y gradual inserción del niño en los ámbitos que forman su entorno viviente, su entorno de hombre que en parte contribuye él a fundar e incrementar.

A menudo se quiere encubrir la vertiente ideológica (sobre todo la actitud hostil frente a la Religión) mediante la acentuación de acciones sociales (reales o falsamente prometidas) que ejercen una fascinante atracción. Pero, bien vistas las cosas, en el fondo no se impugna la llamada *escuela privada* con el fin de favorecer al pueblo mediante la gratuidad de la enseñanza, porque también puede ser gratuita la enseñanza privada si el Estado se cuida de financiarla y deja la dirección a los grupos fundadores y responsables de cada centro con las mismas condiciones de calidad exigidas a los centros estatales. Al utilizar el calificativo «privada» se está aprovechando la equivocidad del esquema «público-privado», fácilmente superponible sobre los esquemas afines «popular-elitista», «abandonado-privilegiado», «económicamente débil-económicamente poderoso». Debido a las connotaciones peyorativas que en el momento actual presentan los segundos términos de estos esquemas (*elitista, privilegiado, económicamente poderoso*), el segundo término del esquema «público-privado» queda afectado de un matiz de desprestigio, en favor del término primero. *Escuela pública* parece equivaler a *escuela justa, abierta a todos, no clasista*. Esta hábil y artera tergiversación oculta a las gentes poco avisadas la verdadera intención que late en la exigencia de escuela única y pública: la entrega del proceso educativo al poder dirigente del partido dominante, que cuenta con decisivos medios para anular los centros de enseñanza que no se pliegan a sus orientaciones ideológicas.

Debe mantenerse máxima reserva frente a las exigencias de unificación bajo pretexto especioso de hacer justicia, porque suele tratarse de fórmulas estratégicas para manipular las instituciones y las gentes. La primera medida del tirano es *unificar*, en el sentido restrictivo de *nivelar bajo un denominador común muy bajo*, porque la *colectividad* —reunión de meros individuos— es fácilmente manipulable. No así la *comunidad*, vista como conjunto estructurado de personas.

Se postula un proceso de unificación en cuanto al talento personal, en cuanto a oportunidades, al profesorado, al tipo de enseñanza, etc. Se juega con el prestigio de que goza el término *igualdad*, cuando se lo contraponen a *discriminación*, pero se oculta un matiz decisivo: que la forma de unidad valiosa es la *unidad en diversidad, unidad de integración*. La *unidad de fusión* es intensa, pero precaria. La *unidad de nivelación* es pobre y empobrecedora.

No deja de ser sintomático que la exigencia de *unificación masificante* suela ir unida con la tendencia a *escindir* la enseñanza técnica de la educación o formación integral de la persona. Gravita en esta tendencia la vieja distinción entre *civilización y cultura*. Se pretende más bien *instruir* que *formar*.

UNA PARTICIPACION CUALIFICADA

Para conseguir el control de todas las vertientes de la enseñanza, se acude al concepto de *democratización*, opuesto dilemáticamente al de *estructuración jerárquica*. Esta se realiza en virtud de la relevancia cualitativa. El profesional, el buen conocedor de una materia, tiene de por sí poder estructurador de la misma. Se mueve en su campo con dominio. Puede, en virtud de sus conocimientos, organizar un plan de estudios, diseñar el programa de una asignatura, juzgar una tesis doctoral, establecer los criterios de exámenes, etc. Según criterios superficialmente «democráticos», estas tareas deben ser realizadas por los alumnos. Se olvida que la democracia consiste en dar el poder al pueblo *con los límites y la ordenación que vienen impuestos por las leyes propias de cada aspecto de la realidad*. El modo como debe despegar un avión no es determinado democráticamente por los pasajeros. Estos son la razón del vuelo; tienen derecho a ser atendidos durante el mismo y ser conducidos a la meta. Pero sus poderes en cuanto pasajeros tienen unos límites estrictos. Sería suicida que el piloto compartiera su poder absoluto de decisión en forma cogestionaria. Ningún conocedor de las leyes que rigen el dinamismo de la vida personal y comunitaria malentenderá dicho *poder absoluto* como una forma de *imposición totalitaria* del piloto —en cuanto persona— sobre las personas de los pasajeros. Es una *jerarquía funcional* basada en la capacitación técnica, que, lejos de anular la dignidad y libertad de los pasajeros, las hace posibles en cuanto abre campos de posibilidades de acción eficaz. Todas las actividades humanas requieren para su recto funcionamiento una ordenación de funciones rigurosa, perfectamente compatible con la justa participación de todos los colaboradores. Participar en la gestión de una empresa no implica necesariamente una nivelación de todos en cuanto a funciones, ni lleva consigo hacer imposible una planificación técnicamente estudiada por especialistas mediante recursos de fuerza, basados en el poder de la masa. En muchas exigencias de «cogestión» se confunden estratégicamente *igualdad* con *igualitarismo*, igualdad de derechos como personas con igualdad de funciones como ciudadanos insertos activamente en la sociedad. En toda sociedad bien organizada se da una diversidad jerárquica de funciones dentro de la igualdad de todos en cuanto a derechos personales básicos. Sólo en la actividad educativa parece ser posible una *ordenación amorfa* —si vale la paradoja—, basada en criterios cuantitativos de número y votos. Una penosa experiencia nos permite descubrir que bajo el pretexto —en apariencia plausible— de la «cogestión» —entendida en principio como participación de todos en la gestión de la empresa— se intenta estructurar la comunidad educativa de tal forma que su orientación no venga decidida por las razones de los más entendidos, sino por el voto de todos los que realizan algún trabajo en dicha comunidad. La negación de todo poder decisivo a los cuadros de mando cualificados tiene por meta entregar la dirección efectiva de la empresa a los profesionales de la lucha política, que suelen dominar los resortes de la dialéctica asamblearia. Se practica con ello un trastrueque metodológico radical: de la *lógica de la*

razón se pasa a la *lógica del poder*; el diálogo en clima de libertad es sustituido por la disputa dialéctica y la añagaza estratégica. Esta *lógica del poder* aplicada a cuestiones de carácter nacional lleva a intentar eliminar todo campo de juego creador por parte de las comunidades o grupos de personas libres, creadoras de proyectos educativos. Se pretende erigir al Estado en único árbitro de las orientaciones pedagógicas y reducir a la comunidad de los ciudadanos a mera colectividad de individuos con poder de votar, de emitir periódicamente un voto que es más fácilmente manipulable que la capacidad de razonamiento de los hombres seriamente preparados. La «aristocracia de los más aptos» —en frase de Fernando de los Ríos— debe ceder el paso a la fuerza aplastante de los pueblos convertidos en masas por los profesionales de la violencia política.

NECESIDAD DE MOSTRAR DE MODO PROFUNDO Y SUGERENTE EL MODELO CRISTIANO DE EDUCACION

Muy brevemente, y de modo fragmentario, indico a continuación algunos de los temas que convendría clarificar en pormenor a la luz de lo expuesto anteriormente acerca del uso estratégico del lenguaje. Esta problemática debe ser analizada con independencia de los clisés basados en la realidad educativa de los últimos lustros y mirando al futuro con talante creador de estructuras eficaces.

La Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española advierte con clarividencia que «en la revisión crítica que se hace, aunque se tocan aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, lo que realmente está en juego es la concepción misma de la educación, la figura del hombre nuevo que se quiere formar y el nuevo tipo de sociedad que se pretende construir» (3). Con plena justicia se pide hoy enseñanza gratuita, no clasista, pues todo ciudadano tiene derecho a una educación básica. Pero debe añadirse que todo ciudadano tiene derecho a una *educación no manipulada*, sea cual fuere el tipo de manipulación y por sutil que el mismo sea. Si se considera la existencia creyente como un campo de juego lleno de virtualidades creadoras para el hombre, la enseñanza laica aparece necesariamente como una depauperación del proceso formativo. Se excluye un ámbito de vida. ¿En virtud de qué derecho puede un Gobierno arrogarse la facultad de precisar el tipo de educación que se va a impartir? Muchos padres de familia profesan creencias y viven la vida de fe. Creer es un don, una tarea, un campo de posibilidades y despliegue. Educar en la fe es algo muy distinto de un lujo educativo, como puede ser enseñar, por ejemplo, el arte del ballet.

Omitir por principio una vertiente de la formación o configuración hu-

(3) Cf. «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza», en *Revista de las Ciencias de la Educación*, Madrid, 87 (1976), pág. 510.

mana no responde a una actitud liberal, abierta, tolerante —como a menudo se afirma estratégicamente—, sino a una toma de posición prefijada, rígida, ideológica, esclerosada. «Todo modelo de enseñanza propone de hecho un sentido de la vida. Detrás de él hay siempre un proyecto de hombre. No existe, por consiguiente, una enseñanza neutra» (4). Al enseñar se trasmite, directa o indirectamente, una forma determinada de concebir la existencia. El modo de educar viene determinado por el modo de concebir el juego de la existencia humana. La teoría del juego, de los ámbitos, de la inmersión en diferentes formas de realidad envolvente es decisiva para determinar lo que es la formación. La formación constituye un proceso liberador. Ser libre es tener posibilidades suficientes para realizarse y ser capaz de elegir las pertinentes en cada caso. ¿Cómo llegar a este tipo integral de libertad? Se piensa con frecuencia que ello se logra sumergiendo al alumno en una multitud de opciones y perspectivas distintas e incluso opuestas. Nada más erróneo. La formación exige la inmersión en un campo de posibilidades lo suficientemente homogéneo para suscitar el «entusiasmo», la inmersión creadora en el mismo. No basta ver desde fuera —en plan espectacular— diversos proyectos de existencia y optar por uno de ellos. Es un procedimiento demasiado fácil para ser adecuado a la realización cabal de un ser complejo como el humano. Aquí se da un escamoteo metodológico. Se intenta aplicar a la existencia humana el método que suele usarse en la elección de objetos: se observan diversos objetos, se analizan sus cualidades, y se opta por el más adecuado a los fines que uno se propone alcanzar. Cuando se trata de optar entre diversos proyectos de vida, distintos e incluso opuestos entre sí, no cabe tomar esa distancia de indiferencia ante cada uno de ellos para someterlos a un análisis objetivo, entrar en el conocimiento de los mismos y elegir el más adecuado. El conocimiento de un proyecto existencial sólo se logra a través del proceso de realización del mismo. Al inmergirse de modo activo-receptivo en un campo de posibilidades existenciales, se va captando poco a poco su sentido y su valor, su ajuste respecto a nuestra realidad personal, su capacidad de «entusiasmar», de desplegar la personalidad al máximo, de hacer posible el juego cabal de la existencia. Para conocer el arte no basta leer amplios tratados. Se necesita hacer personalmente diversas experiencias artísticas y cultivar la sensibilidad. Análoga consideración debe hacerse respecto al conocimiento ético y religioso. En estos campos, los criterios personales de decisión no se forman a base de oír defender opciones diversas, sino haciendo experiencias coherentes y ricas. La coherencia última de la persona pende de la clave de bóveda que es la Religión, como forma eminente de encuentro con el Ser Absoluto. Si se prescinde de esta clave de integración, todo se disuelve, y la vida humana queda atenazada por multitud de traumas. La razón primaria de este fenómeno viene esclarecida de modo ejemplar por la ciencia contemporánea, que está descubriendo al hombre como un ser constitutivamente *dialógico* que se va realizando por vía de *encuentro*, o *fundación de ámbitos*. Desde el *protoámbito* (o

(4) L. cit. pág. 504.

ámbito diatrófico-tutelar que se funda entre la madre y el niño recién nacido) hasta el ámbito de compromiso absoluto que se crea entre el hombre creyente y el Ser Supremo, pasando por los ámbitos de familiaridad, camaradería, amistad, profesionalidad, etc., la vida comunitaria del hombre está tejida de ámbitos, fruto de acontecimientos de encuentro. La seriedad de estos actos de encuentro, que implican actitud de entrega y respeto *absoluto* al ser del otro, pende de la actitud básica de respeto al Ser *Absoluto*, el Ser *absolutamente valioso* que funda —en cuanto tal— la valiosidad que a cada uno de los seres los hace dignos de aceptación respetuosa. Si falta la aceptación primaria del Absoluto, toda aceptación de realidades humanas se hace relativa, y la vida del hombre se puebla de riesgos. Todo lo que signifique mengua de la capacidad humana creadora de ámbitos de encuentro bloquea el dinamismo de la persona y constituye, en la misma medida, una forma de violencia injustificada, aunque se realice con aparente suavidad.

HAY QUE CREAR AMBITOS

De esta condición dialógica que ostenta el hombre desde el nacimiento se derivan sus derechos básicos. Para ser sólidas y eficaces, la Ética y la Política deben adecuarse a las exigencias de la realidad. La realidad humana muestra una estructura abierta, dialógica. Toda estructura es de por sí dinámica y exigente: postula las condiciones necesarias para su despliegue cabal. No cumplir estas condiciones constituye una forma de violencia dictatorial contra la naturaleza.

El ámbito que se forma entre el niño y el entorno tras el alumbramiento es el lugar *natural* —real— de formación. Quienes lo constituyen tienen derecho nato a educar. El colegio es el segundo hogar: el segundo ámbito envolvente, configurante, en cuanto constituye para la capacidad operativa del niño un campo de posibilidades, campo de juego o espacio lúdico. El ámbito escolar se halla en estrecha cercanía a las fuentes de la vida, al protoámbito familiar, lugar por excelencia del troquelamiento del ser —incluso fisiológico— del niño. Lo testimonia la Biología más avanzada. Los padres, como fundadores del protoámbito, tienen derecho a tomar parte decisoria en la configuración de este *deuteroámbito* que es el centro educativo. Si el proceso educativo es un proceso de creación de ámbitos, los fundadores del protoámbito —ámbito primario, no sólo en sentido cronológico— deben seguir de cerca con capacidad configuradora el proceso de integración cultural del niño. De ahí la necesidad de una colaboración activa entre la familia y el centro de enseñanza. «La formación religiosa que se da en el centro escolar es tanto más eficaz cuanto mayor sea la conexión entre la familia y el centro de enseñanza» (5).

La sociedad debe conceder a las familias —en virtud del principio de *subsidiariedad*— la ayuda necesaria para fundar los ámbitos que juzguen

(5) Cf. L. cit. pág. 510.

necesarios para potenciar la labor educativa iniciada en el ámbito del hogar. Los centros educativos —sobre todo los primarios— no constituyen un asunto de tantos que incumbe al Estado tratar y que pueda éste resolver según las diferentes orientaciones ideológicas. Se trata de una realidad muy delicada que no admite un tratamiento manipulador.

De esta teoría de los ámbitos se deduce que constituye un recurso estratégico inadmisibile plantear los problemas educativos de modo dilemático: «o escuela pública o escuela privada». Es éste un dilema obviamente falso, ya que las escuelas *privadas* ostentan un carácter tan *público* como las *estatales*, en cuanto colaboran a resolver un problema nacional que afecta a todo ciudadano, a saber: que haya posibilidades de crear ámbitos educativos adecuados a la orientación que inspira cada protoámbito familiar. Las posibilidades económicas del Estado radican en la aportación de los ciudadanos, los creyentes y los no creyentes, los que desean un proyecto educativo orientado a la trascendencia y los que optan por un proyecto centrado en la inmanencia. El problema educativo de todos los contribuyentes es *único*: que haya pluralismo en los proyectos y en las realizaciones. No tiene sentido entender la relación entre el Estado y los particulares de modo dilemático: o poder directivo del Estado, o poder directivo de los particulares. Más que escindir, deben integrarse los esfuerzos para resolver *entre todos* el problema de crear ámbitos adecuados al proceso educativo de los niños y jóvenes. Si los ciudadanos son creyentes y desean impartir a sus hijos una educación religiosa, la Iglesia a que pertenecen tiene derecho —como *ámbito de fe*— a fundar esos *ámbitos de educación religiosa* que son los centros confesionales. Al ámbito de fe que es la Iglesia pertenecen los creyentes, es decir, los ciudadanos para quienes la apertura a la trascendencia constituye un rasgo ineludible del ser humano. La formación religiosa no es tarea exclusiva de la Iglesia, entendida en sentido restrictivo. El derecho a fundar centros confesionales pertenece a los ciudadanos que son padres de familia y personas creyentes. Es banal pretender reducirlo a un privilegio de la Iglesia susceptible de pacto o de abolición.

MAYOR CREATIVIDAD

El modelo cristiano de educación que ha esbozado la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española debe ser explanado con una metodología muy cuidadosa si quiere mostrarse sólido, independientemente de la dogmática religiosa, y afirmarse frente a los intentos minimizantes de los «reduccionistas». Conceptos fundamentales en tal documento, como los de encuentro, comunidad, fe, testimonio, mundo de cultura, nexo entre experiencia cultural y experiencia religiosa, ámbito, formación, educación, proceso liberador, misterio de fe, adhesión personal a los valores, inserción en la comunidad de fe, deben ser hondamente analizados desde el punto de vista de la teoría de la creatividad. Sólo desde esta perspectiva radical puede descubrirse el nexo profundo que media

entre enseñanza y formación, cultura y compromiso personal, aprendizaje y vida de fe. La existencia de este nexo priva de todo sentido a la exigencia de una escuela *neutra*, exigencia basada en el presupuesto gratuito de que la experiencia religiosa no constituye dentro del conjunto de la experiencia humana sino un epifenómeno o excrecencia que sería saludable aislar e incluso desplazar.

Frente a la propensión actual a *reducir* para *diluir*, y *diluir* para *manipular*, se impone el fomento de un tipo de pensamiento que respete los fenómenos complejos —estructuras, tendencias, ámbitos, vínculos...— para tejer en colaboración activo-receptiva con el entorno la trama de la auténtica vida humana. La actitud integradora responde a un conocimiento profundo de las estructuras. Las formas de unidad más hondas entre los seres se dan en sus raíces, en sus planos más radicales. La actitud disolvente se asienta en una visión superficial de la realidad.

Más que a la defensiva, deben los formadores mantenerse a la ofensiva, empeñados en conseguir modos de formación integrales. La creatividad, en todas sus vertientes, es el antídoto por excelencia del esclerosamiento.

Todo planteamiento falsamente dilemático es un planteamiento esclerosado, opuesto a la flexibilidad y apertura de espíritu que exige la actividad formativa en todos los niveles. La crisis educativa pide soluciones muy hondamente meditadas y abiertas a la plenitud de exigencias y posibilidades de la realidad personal.

NOTA BIBLIOGRAFICA

1. Sobre la relación entre partidos políticos españoles y la enseñanza:
 - **Actualidad docente**, Madrid, 3 (1978).
 - **Asociación Independiente de Profesores Universitarios**, Madrid, 33 (1978).
 - **Confer**, Madrid, 62 (1978). Número extraordinario dedicado al tema «Formación y futuro político».
 - **Misión abierta**, 2 (1978), número extraordinario dedicado al tema «La enseñanza».
 - Olabuenaga, R. y otros: **Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo**. Narcea. Madrid, 1977.
 - Pastora Herrero, J. F.: **Partidos políticos y educación**. Miñón. Madrid, 1978.
 - **Revista de Ciencias de la Educación**, Madrid, 87 (1966), 91 (1977).
2. Sobre las ideologías, la situación del hombre actual y la estrategia del lenguaje:
 - López Quintás, A.: **Hacia un estilo integral de pensar. I. Estética**. Editorial Católica. Madrid, 1976².
 - López Quintás, A.: **Diagnosís del hombre actual**. Cristiandad. Madrid, 1966.
 - López Quintás, A.: «La estrategia del lenguaje en las ciencias humanas», en **El neopositivismo, el estructuralismo y la psicología profunda: su carácter reduccionista en relación con el materialismo**. Edic. de El Valle de los Caídos. Madrid, 1978.
3. Sobre el proceso educativo:
 - López Quintás, A.: **Romano Guardini y la dialéctica de lo viviente**. Cristiandad. Madrid, 1966.
 - López Quintás, A.: **El triángulo hermenéutico**. Editorial Católica. Madrid, 1977².
 - López Quintás, A.: **Estética de la creatividad**. Ediciones Cátedra. Madrid, 1978.